



RESUMO

Este artigo aborda de maneira sucinta as experiências do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), em Campo Grande (Mato Grosso do Sul, Brasil), vividas com a presença dos acadêmicos indígenas nesse programa, tanto no mestrado como no doutorado. A presença desses acadêmicos nesse programa de pós-graduação *stricto sensu* infiltra os seus saberes, mesmo que híbridos, num espaço considerado “sagrado” da academia e tenta subverter a cristalização, a normatividade da academia com relação às pesquisas de pós-graduação. O programa também permite a apresentação do texto e da defesa dele na língua indígena, com tradução, além de realizar as bancas de defesas nas aldeias para o acesso de toda a comunidade, bem como para a participação de membros da comunidade indígena como parte efetiva da banca.

Palavras-chave: Brasil, interculturalidade, pós-graduação *stricto sensu*, povos indígenas, Universidade Católica Dom Bosco.

Experiencias de la Universidad Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, Brasil, en el campo del posgrado *stricto sensu*, en la producción de la interculturalidad con pueblos indígenas

RESUMEN

El artículo aborda de manera sucinta las experiencias del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), en Campo Grande (Mato Grosso do Sul, Brasil), vivenciadas con la presencia de los académicos indígenas en este programa, tanto en la maestría como en el doctorado. La presencia de estos académicos en el programa infiltra sus saberes, aun híbridos, en un espacio considerado “sagrado” de la academia e intenta subvertir la cristalización, la normatividad de la academia, hemos osado, específicamente en relación con las investigaciones de posgrado. Asimismo, permite la presentación de la tesis y de su defensa en lengua indígena, con traducción, además de realizar las defensas en las aldeas para el acceso de toda la comunidad, así como para la participación de miembros de ella como parte efectiva del jurado.

Palabras clave: Brasil, interculturalidad, posgrado *stricto sensu*, pueblos indígenas, Universidade Católica Dom Bosco.

Experiências da Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, Brasil, no campo da pós-graduação *stricto sensu*, na produção da interculturalidade com povos indígenas

Adir Casaro Nascimento¹

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) — Campo Grande
(Mato Grosso do Sul, Brasil).

Heitor Queiroz de Medeiros²

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) — Campo Grande
(Mato Grosso do Sul, Brasil).

*O acesso das populações indígenas à educação superior era [é] apenas o início de um longo e complexo desafio. É preciso que a instituição acadêmica reconheça que está diante de outras formas de conhecimento, igualmente relevantes, que devem merecer respeito e valorização se se pretende estabelecer um diálogo entre saberes e culturas. [...] “A questão dos saberes tradicionais na formação do profissional é: [...] As demandas indígenas são coletivas e a universidade precisa se preparar para dialogar com os saberes e não apenas sobre exclusão/inclusão.”*³

Antonio Brand⁴

1 Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – Campo Grande (Mato Grosso do Sul, Brasil).

2 Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – Campo Grande (Mato Grosso do Sul, Brasil).

3 Essas duas citações de Antonio Brand são registros feitos por André Lázaro durante a primeira reunião do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), em maio de 2012. Ministério da Educação, Brasília.

4 Antonio Jacó Brand, doutor em História, professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UCDB) e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas dos Povos Indígenas (NEPPI-UCDB). Faleceu no dia 3 de julho de 2012, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Considerando a história da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e dos programas de pós-graduação, em especial, o de Educação na construção dos diálogos com as culturas ancestrais, podemos dizer que essa é uma construção difícil, mas não impossível. A abertura de um espaço para a discussão acadêmica sobre o processo de construção das identidades/diferenças e dos “horizontes históricos” (Cusicanqui, 2013) das populações indígenas foi fortalecida com a criação da linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), em 2004, tendo como foco as identidades indígenas e abrindo espaço para as identidades afrodescendentes, de gênero, dos movimentos sociais populares, entre outras.

Segundo Nascimento (2014), essa linha de pesquisa faz parte de um conjunto de ações⁵ que um grupo de pesquisadores e estudiosos da questão indígena implementaram, em especial, na UCDB, com o objetivo de oportunizar o acesso e a permanência dos povos indígenas e de sua autonomia no contexto acadêmico.

A nossa atenção está centrada na presença dos alunos indígenas e na provocação que ela nos faz pensar na possibilidade de cons-

trução de outras narrativas, de revisar nossas práticas e linguagens. A presença dos povos indígenas e de nossa intenção de “aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial” (Backes e Nascimento, 2011, p. 25) tem nos instigado “[...] recorrentemente a pensar sobre outros tempos e espaços, sobre o que significa viver, sobre como é possível construir outras narrativas identitárias. Instigam-nos também a pensar em como resistir, subver-ter, ressignificar práticas de colonização e de subordinação” (Backes e Nascimento, 2011, p. 26).

Questões essas que fazem parte do nosso dia a dia e que norteiam/desnorteiam as nossas leituras de mundo, as nossas ressignificações e a reorientação de nossa episteme, agora atravessadas por outras epistemes, trazidas por aqueles que foram silenciados e subalternizados; além disso e sobretudo, indicam o lugar que ocupamos nessa relação tão tensa e, ao mesmo tempo, tão enriquecedora. Uma relação sempre aberta ao imprevisível, em uma interminável construção, desconstrução e reconstrução de fronteiras. Relação essa em condições diferentes, ou seja, entre sujeitos (nós não índios e eles índios) profundamente marcados pelo legado eurocêntrico colonizador e que ainda vivem na colonialidade, já que, de certo modo, a decolonialidade é um processo a ser vivido por ambos os lados.

Dentro desse contexto amplo de espaços e vivências, ensaiando a construção de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2012), e sempre

⁵ Faz parte desse conjunto de ações o NEPPI; a Revista Tellus, especializada na temática indígena; bolsas para acadêmicos indígenas nos cursos de graduação (eventos que antecedem a realização do *Seminário Internacional “Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão”*); a criação da linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena no PPGE; o Programa Rede de Saberes – permanência de indígenas no ensino superior; o Observatório da Educação Escolar Indígena; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (ações implementadas a partir de 2003).

resvalando, escorregando no que também a autora chama de interculturalidade funcional e interculturalidade relacional, destacamos aqui, de maneira mais pontual, as experiências vividas com a presença dos acadêmicos indígenas no PPGE-UCDB, neste possível “diálogo com as culturas ancestrais” que, a todo o momento, agonizam os nossos discursos acadêmicos ainda muito sustentados pela modernidade, ao mesmo tempo que infiltram os seus saberes, embora hibridizados, no espaço considerado “sagrado” da academia.

A necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e dos grupos étnicos (Grümberg, 2005; Walsh, 2009) envolve a prática de “tradução e negociação” (Bhabha, 1998), de diálogo identitário (Hall, 1997) e intercultural (Walsh, 2012; Candau, 2009; Silva, 2000), entre outros estudiosos que envolvem colonialismo, colonialidade e lutas por descolonização. Nesse contexto, a questão de fundo é fazer emergir um debate com novas configurações em torno da produção de conhecimento, outras formas constituídas de saber e suas relações com os campos disciplinares instituídos pela e na modernidade.

A presença indígena na UCDB tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo.

Gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações, tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização; o território acadêmico com as diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica (Nascimento, 2006).

A linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, desde sua criação em 2004, já recebeu 17 acadêmicos indígenas, 11 que já concluíram e 6 em andamento no curso (5 mestrandos e 1 doutorando). Esses alunos indígenas trazem, de certa maneira, outros saberes, saberes hibridizados, construídos nos processos de negociação e/ou articulação, atravessados por outros marcos epistemológicos e produzidos na esteira de um contínuo jogo de forças; nesse sentido, o grande desafio para nós sempre foi: como criar um ambiente de rigorosidade acadêmica, capaz de subverter a “norma” estabelecida de “cientificidade”, de hierarquização e de assimetria entre os chamados conhecimentos universais (legitimados como o certo e o bom para todos atingirem a civilidade moderna) e os saberes outros (senso comum, populares, tradicionais, folclóricos, exóticos, obscuros, inferiores e, em alguns casos, até satanizados)? Ou seja, como não

respeitar os conhecimentos trazidos, apenas como ponto de partida, para depois abandoná-los, isto é, “acolhê-los”, capturá-los uma vez mais e afetá-los com um “outro” discurso colonizador? Como abrir espaço para os saberes/culturas ancestrais e produzir legitimidade para essas culturas, legitimando-as para o diálogo em condições iguais apesar das suas diferenças? Onde estava/está a diferença: no conteúdo, no método, na forma, no uso?

Construindo/desconstruindo sempre fomos intensificando os nossos diálogos com os indígenas mediados por autores como Bhabha, Brand, Stuart Hall, Canclini, Gauthier, Fleuri, Walsh, Candau, Mignolo, Escobar, Fanon, Freire, Meliá, Quijano, Boaventura Souza Santos entre outros, bem como pelas reflexões de latino-americanos de ancestralidade indígena.

Nesse campo de reflexões, as discussões giram em torno de: multi/interculturalismo; homogeneização/monocultura; naturalização e desnaturalização das relações sociais; espaços entre fronteiras culturais: entre lugares, terceiro espaço, não polaridades, binarismos; diálogo entre saberes: a presença de epistemes outras na construção do conhecimento; colonização, pós-colonização, colonialidade, decolonialidade, descolonização; relações epistemológicas entre o Norte e o Sul; a modernidade e a organização colonial do mundo; negociação, articulação, hibridação, tradução, tradição; alteridade, outridade; subalternização, ocultação, silenciamento; epistemologias e espiritualidade; as ciências

sociais e os estudos do *outro*: os metarrelatos, a normatividade em contraposição ao primitivo, ao arcaico, ao pré-moderno.

É relevante registrar os impactos conceituais e identitários que os estudos provocam. A seguir, relacionamos alguns depoimentos como ilustração.⁶

- “A gente se acha com os autores porque têm histórias semelhantes a nossa e isso ajuda a compreender melhor os conflitos de identidade que temos. A gente se vê no entre lugares, no terceiro espaço, não vivemos nas polaridades das culturas.”
- “É possível reconhecer os conhecimentos tradicionais com ‘carga’ de conhecimento teórico também, de poder ser visível e se manter em um espaço não indígena.”

“Percebo a necessidade de desconstrução daquilo que foi colocado como verdade”. Esta percepção é sempre acompanhada da constatação de que esse é um “processo dolorido”, pois “é preciso desacreditar naquilo que foi dito e imposto”, ou seja, infiltrado como verdade absoluta e que fixou a ideia de inferioridade e incapacidade. A desconstrução traz a insegurança, mas a perspectiva de construir o jeito de ser alimenta positivamente o processo.

- “A cultura é dinâmica, se movimenta e ressignifica. A cultura tem que ser cultivada e nutrida para sobreviver. Tem que ser buscada no e pelo próprio grupo. Buscar

⁶ Depoimentos registrados durante as aulas ou as reuniões do grupo de pesquisa e que, embora sejam enunciados por um deles, há sempre uma concordância e reforço dos demais indígenas presentes no grupo.

as respostas revigoradas e ampliadas dentro daquilo que é possível negociar.”

- “Desenvolve a sensibilidade de enxergar o outro, promove o reconhecimento de diversos saberes, outros saberes.”
- “As experiências vividas no processo de colonização e, por isso, não é só uma questão teórica.”
- “Os indígenas mais jovens não têm maturidade construída no esforço para dialogar com os conhecimentos tradicionais, com a cultura ancestral, porque isso não se constrói fora do contexto, ou seja, o trânsito entre o passado e o futuro, o físico e o espiritual, sentir que os ancestrais estão aqui. Ouvir e entender os ventos, a chuva, o sol, a lua. O Ocidente tira essa sensibilidade de sentir e perceber: transitar nesse espaço é uma realidade.”
- “Desafios da construção do diálogo intercultural/ancestral porque não conhecemos o caminho, a lógica com a qual um conhecimento foi produzido pelos ancestrais. Conhecimentos no campo da agricultura, da medicina, da astronomia, da matemática entre outros.”

Citam como exemplos a domesticação de alguns alimentos, o conhecimento medicinal das ervas.

- “A Linha III é um espaço acadêmico que permite o registro dos sentimentos (nas discussões, nas dissertações, nas teses, nos artigos).”

Nesse cenário, somos sempre surpreendidos por perguntas e/ou contestações às teorias, até então, nunca presentes em nossos estudos. Os textos, as teorias em determinados momentos provocam certa irritação epistemológica nos alunos indígenas que nos permitem evidenciar pelo menos duas situações: (1) apesar de todo o projeto de colonização/subalternização/ocultação da pluralidade de saberes no processo histórico de produção da modernidade, os saberes, quando permitidos, fazem-se presentes; (2) como já apontaram colegas do Programa (Pavan, Lopes, Backes, 2014) ao relatarem suas experiências de construção de um diálogo intercultural com indígenas, “é preciso sempre colocar em xeque as teorias e ressignificá-las [...] aprendemos que as teorias não devem ser vistas como inquestionáveis” (p. 169).

No bojo dessas questões teóricas colocadas, o Programa tem agora o índio como pesquisador, não mais como o outro a ser conhecido, mas como alguém que tem que descentrar, estranhar a sua própria história, vivências e fazer a “antropologia de si mesmo”, a etnografia dele e de seu povo. Ele não é mais o informante nem o “objeto” a ser observado e descrito. É notável o fato de que todas as dissertações e projetos de teses defendidos ou em andamento no PPGE-UCDB estão articulados com seu povo, com a sua comunidade. “Assim a gente vai ter mais força para lutar pelo nosso povo”. Dialogando com a teoria da academia, dizem “lutar contra a subalternização que já aconteceu e

que ainda acontece e poder fazer a decolonização do saber, do poder e do ser”, parafraseando Walsh (2010).

Isso tem sido o grande desafio para construir esse diálogo: subverter o olhar, a escuta, a narrativa, a compreensão. Como permiti-lo sem encarcerar em nossos métodos, em nossa linguagem, em nossos textos? Como orientar sem engessá-los em nossas prescrições, em nossas receitas? Como acreditar que eles, os índios, vão fazer ciência, mas com outro olhar, com outra linguagem, com outra lógica? Como fazer tudo isso sem perder a rigorosidade que a produção de conhecimento exige? E, mais, como colocar em crise conhecimentos já produzidos pelo outro, autorizado e legitimado pela academia? Como dar validade aos conhecimentos que vêm da inspiração, da intuição, da ancestralidade que ficam arraigados na memória, no imaginário, por mais que ele tenha sido violentado, que ainda seja escondido e envergonhado? Como aprender e produzir com eles, os indígenas,

[...] outras maneiras de ler, indagar e investigar, de olhar, saber, sentir, escutar e estar que desafiam a razão única da modernidade ocidental, tencionam nossos próprios marcos disciplinados de estudos e interpretação, e façam questionar desde e com racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver radicalmente distintos. (Walsh, 2010, p. 222)

Como temos um espaço, de certa forma privilegiado, a linha de pesquisa III, como dizem os alunos, “dos índios, dos afro e dos amigos dos índios e dos afro”, e os objetos de pes-

quisas são todos relacionados aos problemas concretos de suas comunidades. Temos realizado um grande exercício de não nos colocarmos no lugar deles e de impor a pertinência dos autores e a nossa própria pertinência de pensamento, além de dizer para eles quem são eles. Temos feito uma vigilância epistemológica no sentido de escutar as suas diferenças e de articular a teoria com as suas diferenças. Reteorizar a teoria ou até mesmo colocar em crise aquela teoria que, em nossa leitura, daria conta da reconstrução “radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira e Candau, 2010, p. 24). Reconhecemos que tem um dado de ancestralidade nas leituras que eles fazem que nós “filhos do Ocidente” não conseguimos perceber, pois somos capturados pelas armadilhas dos “conhecimentos universais” universalizados pelo poder de homogeneizar e esconder a pluralidade que todo texto tem, que afeta o leitor a depender de sua identidade. Por outro lado, sem perder a rigorosidade, como diz Eliel Benites (2014) nos agradecimentos de sua dissertação, a linha de pesquisa III,

[...] em suas lições cotidianas de pensar e fazer reflexão, pautadas por uma postura sempre muito rigorosa, lúcida e crítica, são fonte inesgotável de inspiração. Sem um ambiente de intenso e elevado debate intelectual, essa pesquisa não teria frutificado, no qual pude exercitar, com liberdade, minhas ideias. (p. 3)

No esforço intencional de construir o diálogo com as culturas ancestrais, desde a academia, as ações desenvolvidas na UCDB, em suas mais diferentes atividades, têm feito o exercício, enquanto espaço ambivalente e fronteiro, de ouvir as vozes dos “ancestrais” (rezadores,

anciãos, lideranças políticas, outros pesquisadores indígenas com mais experiência nesse conflituoso e tenso diálogo), bem como de priorizar a presença indígena nos projetos que tratem da questão indígena, como é o caso de um dos Observatórios da Educação, que define suas bolsas prioritariamente para indígenas e contemplam as ações de pesquisa e extensão nas comunidades indígenas; também do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujos participantes, indígenas ou não, têm como temática de pesquisa a questão indígena.

Na tentativa de subverter a cristalização, a normatividade da academia, temos ousado, especificamente com relação às pesquisas de pós-graduação, permitir o texto na língua indígena (com tradução) e realizar as bancas de defesas nas aldeias, o que permite a apresentação do trabalho para a comunidade na sua própria língua. A última experiência que tivemos e que nos afetou muito foi a participação de uma mestre tradicional, um sábio da aldeia, como parte efetiva da banca. Ela fez as suas considerações na língua indígena (impressionante como se transforma, empodera quando passa a falar nessa língua) e avaliou a defesa junto aos demais membros da banca.

Nessa direção, a demanda para o ensino superior e para a pós-graduação *stricto sensu* tem se caracterizado como novo elemento na luta por autonomia e construção de políticas de sustentabilidade dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul na contemporaneidade, bem como tem produzido novos conhecimentos

na perspectiva intercultural crítica. A universidade passa a ser entendida como um espaço a mais de diálogo e negociação entre lógicas e formas distintas de entender o ser humano e suas relações com a natureza. Como lembra Pereira (2012),

[...] os acadêmicos indígenas encontraram na academia um espaço favorável à investigação dos conhecimentos praticados pelos especialistas de suas próprias culturas, que, na maioria dos casos, não passam pelo letramento. Nesse sentido, os pesquisadores indígenas não se viam constrangidos à repetição de conhecimentos alheios à realidade de suas comunidades, mas foram estimulados e preparados para a prática da interculturalidade, na conexão e trânsito entre o sistema de conhecimento indígena e o sistema de conhecimento da academia. (p. 239)

Chegar à universidade significa apropriar-se de ferramentas que permitam aos índios protagonizar a reescrita de suas histórias, uma outra história até então não alcançada pelos cânones escolares/acadêmicos, bem como inverter o ponto de partida para a busca de alternativas de solução para os problemas contemporâneos (Nascimento, Brand e Aguilera Urquiza, 2011). Como aponta Escobar (2005), “como transformar o conhecimento local em poder, e este conhecimento-poder em projetos e programas concretos?” (p. 133). Ou seja, como aprender a

[...] articular saberes no sentido de conhecimentos acumulados, modos de produção de conhecimentos, e modos de comunicação; sua forte vinculação com os entornos sociais dos quais fazem parte; aprender precisamente as maneiras nas quais as práticas interculturais conseguem articular pesquisa com docência, com extensão e com vinculação com a comunidade? (Mato, 2010, p. 4)



Essa tem sido a nossa “experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão” (Backes e Nascimento, 2011, p. 25).

Entraves? Somos filhos da modernidade! Es-corregamos em nossa superioridade e univ-ersalidade quando escrevemos, quando falamos, quando olhamos. Sim, temos uma linguagem corporal carregada por preconceitos, descon-fianças, certezas. “Acolhemos” a diferença, “respeitamos-la” ao mesmo tempo que escon-demos a infiltração dos saberes outros em nos-sas identidades. Ainda brigamos com o nosso cartesianismo, iluminismo, materialismo.

Referências

- Backes, J. L. e Nascimento, A. C. (2011). Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. *Revista Série Estudos – Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB*, 31 (jan.-jun.), 25-34.
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Benites, E. (2014). *Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Aldeia Te'Yikue* (Dissertação de mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco.
- Candau, V. M. (org.) (2009). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Cusicanqui, S. R. e Souza Santos, B. de. (2013). Sobre a busca por “un otro mundo posible”. *Conversaciones del Mundo*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU>
- Escobar, A. (2005). O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? Em E. Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas* (pp. 133-168). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Grümborg, G. (2005). Las experiencias con una maestría en Antropología social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua. *Revista Tellus*, ano 5 (8-9), 73-78.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22(2), 15-46.
- Mato, D. (2010). Monocultural universities offer very few possibilities of integrating teaching personnel and research within the community. *Bulletin Iesalc Reports On Higher Education*, 201, 1-7. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1474:entrevista
- Nascimento, A. C. (2006). Populações indígenas, universidade e diferença. Em F. M. de A. Monteiro e M. L. R. Müller (orgs.), *Educação na interface da relação Estado-Sociedade*. v. 1 (pp. 171-181). Cuiabá: EduUFMT.
- Nascimento, A. C. (2014). Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível. *Série Estudos – Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB*, 37(jan.-jun.), 33-46.
- Nascimento, A. C., Brand, A. J. e Aguilera Urquiza, A. H. (2011). Acadêmicos. Indígenas em Mato Grosso do Sul: negociação entre saberes para a construção da autonomia. Em A. Siss, A. Monteiro e L. Dupret (orgs.), *Educação e debates étnico-raciais* (pp. 39-52). Rio de Janeiro-RJ: Quartet.
- Oliveira, L. F. e Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-40.
- Pavan, R., Lopes, M. C. L. P. e Backes, J. L. (2014). A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional. *Acta Scientiarum. Education*, 36(1), 163-173.
- Pereira, L. M. (2012). Contribuições de Antonio Brand para a história indígena, para o indigenismo e para a consolidação das instituições de pesquisa em Mato Grosso do Sul. *Tellus*, ano 12, 23(jul.-dez.), 235-241.
- Silva, T. T. da. (2000). A produção social da identidade e da diferença. Em T. T. da Silva (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 74-91). Petrópolis: Vozes.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Em V. M. Candau (org.), *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-43). Rio de Janeiro: 7Letras.
- Walsh, C. (2010). Estudos (inter)culturais na chave decolonial. *Tabula Rasa*, 12(jan.-jun.), 209-227.
- Walsh, C. (2012). Interculturalid y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 23-36.